Olivier VORS, Enseignant FSSEP Lille 2 (ER3S), AEEPS de Lille, membre du groupe Analyse des pratiques
oliviervors@wanadoo.fr

Mots clés : classe difficile - action située - configurations de la leçon - signification - activité de l'enseignant - stratégie d'intervention

Une leçon avec une classe difficile : des stratégies d'intervention adaptées à trois périodes typiques

Il est commun d'entendre : « avec les élèves difficiles, il ne faut rien lâcher, sinon tu perds le contrôle ». *Au-delà de ce lieu commun, à partir de récits d'expériences, nous tenterons de montrer comment certains enseignants d'EPS réussissent à tenir leur classe tout en dispensant leurs contenus d'enseignement.*

Le cadre théorique retenu est celui de l'action située (Durand, 2001), considérant que toute activité est une construction contextualisée de significations par l'acteur. Différentes études de cas ont été effectuées en EPS dans des établissements appartenant à l'Éducation Prioritaire. Les résultats montrent qu'in situ pour l'enseignant, la leçon est structurée selon trois périodes typiques : (a) la prise en main des élèves, (b) le cours dialogué et (c) les retours au calme. L'étude de chacune de ces périodes met en évidence des configurations typiques.

Premièrement, deux types de prises en main des élèves sont repérés, ils répondent au dilemme de mettre les élèves en activité et d'attendre le calme dans la classe. Deuxièmement, pendant les situations d'apprentissage (cours dialogué), l'enseignant se focalise sur le travail effectué et intervient de manière répressive en fonction d'une estimation cout/bénéfice en accordant une place importante à leur suivi. Troisièmement, il organise les périodes de retour au calme afin qu'elles soient courtes, imagées et personnalisées afin d'éviter le décrochage des élèves. Enfin, le cadrage de l'espace est une préoccupation récurrente qui traverse toutes ces périodes. Ces résultats offrent des pistes de réflexion pour les formations initiale et continue des enseignants sur les différents temps vécus (expérienciés) de la leçon et sur la gestion de classes difficiles.

Actuellement, enseigner face à des élèves difficiles pose problème. En partant de l'analyse de leçons d'EPS, cet article, organisé en trois temps, cherche à dépasser de simples constats négatifs. Il présente, tout d'abord, le contexte professionnel des classes difficiles et quelques données scientifiques s'y rapportant, puis notre recherche, pour enfin alimenter la discussion de pistes de réflexion.

Réussir à faire classe avec des élèves difficiles

Après une brève revue de littérature professionnelle et scientifique présentant des difficultés rencontrées par les enseignants en EPS, nous exposerons deux modes d'intervention contradictoires qu'ils mettent en œuvre.

Des récits d'expériences traduisant une pénibilité au travail

Face aux classes difficiles, les enseignants expriment diverses difficultés. Ils vivent ces situations scolaires comme particulièrement instables et épuisantes par la nécessité de constamment faire de la discipline et de remettre les élèves au travail. Le récit d'un enseignant PLC2 reflète cette difficulté : *« J'ai beau hausser le ton, je me sens désarmé face à cet effet de groupe qui leur [les élèves] donne un sentiment d'impunité. (…) Bruits divers, ricanements, déplacements furtifs, rien ne les arrête. La sonnerie retentit déjà, me laissant en colère, épuisé et avec un fort sentiment d'échec et de culpabilité (…) encore une fois je n'ai pas réussi à gérer la classe »* (Rouve et Ria, 2008). Le « malaise », puis « la souffrance » des enseignants est au cœur du discours. Ces derniers culpabilisent, remettant en question leur professionnalité en exprimant leurs difficultés et leur impuissance (Davisse et Rochex, 1995; Monfroy, 2002). Ce mal-être provoque un fort taux de rotation dans les établissements de milieux « difficiles » (Careil, 1996). Face à ces classes *« faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs »* (Barrère, 2002).

Une intervention délicate entre autorité et tolérance

Face aux diverses transgressions des élèves, les enseignants doivent intervenir rapidement. Dans l'urgence des interactions en classe, il est partagé entre des préoccupations contradictoires *« relatives à l'avancée du cours* versus *le management d'incidents disciplinaires »* (Méard, Bertone, et Flavier, 2008, p. 29). D'un côté, s'il intervient systématiquement, le cours

est sans cesse arrêté et perd sa dynamique collective ; d'un autre côté, s'il n'intervient pas, la situation de classe peut très vite dégénérer. Les enseignants inexpérimentés se trouvent souvent dans l'une des deux situations en intervenant trop ou pas assez auprès des élèves (Davisse et Rochex, 1995). L'intervention des enseignants est motivée par plusieurs enjeux qui se superposent : *« ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours »*, *« asseoir l'EPS comme une discipline d'enseignement dans laquelle il faudra travailler et non pas simplement s'amuser »*, *« parvenir à faire travailler les élèves quitte à s'opposer à leurs représentations de l'EPS »*, *« ne pas renoncer à ses convictions concernant son rôle et sa mission d'enseignant »*, *« parvenir à garder le contrôle de la classe »* (Monnier et Amade-Escot, 2009).

Deux formes opposées de management de la classe sont mises en évidence pour faire face à ces problèmes : (a) un cadrage de tous les comportements déviants, ou à l'opposé (b) une tolérance empathique. La première forme de management consiste à contrôler toutes les transgressions de la classe pour cadrer les comportements des élèves. L'idée sous-jacente est qu'il ne faut rien laisser passer pour en garder le contrôle. Les règles de vie de classe sont clarifiées explicitement ; certains enseignants organisent même une co-construction collective des règles en établissant une charte des droits et devoirs. D'autres interviennent régulièrement pour rappeler les règles et usent d'une hiérarchisation des sanctions très élaborée ; parmi eux, certains construisent même un permis à points. Les rappels à l'ordre sont fréquents et publics afin de faire comprendre le bon comportement à avoir. Le suivi des sanctions est important, durant la leçon ou l'année, afin de laisser une trace des comportements des élèves et de garantir l'égalité entre eux. Cette forme de management permet de rendre explicite les règles dans la classe et de faire comprendre le fameux « métier d'élève ». Néanmoins, le suivi systématique des sanctions prend beaucoup de temps et il devient problématique lorsque les déviances sont trop nombreuses.

La deuxième forme de management se fonde sur une tolérance empathique des enseignants. Au lieu de se focaliser sur le système de règles, ils s'efforcent d'intervenir majoritairement sur les comportements attendus. Ils tolèrent certaines déviances qu'ils jugent mineures afin de consacrer la plupart de son temps aux conduites motrices des élèves. Leur management se fonde sur une utilisation réduite de remarques négatives afin d'éviter les crispations en classe. Les enseignants interviennent positivement lorsque les élèves s'engagent dans des comportements appropriés et focalisent leur attention sur la *« bonne attitude »* (Leflot, van Lier, Onghena, et Colpin, 2010). C'est ce qui permet d'instaurer un climat serein favorable aux apprentissages. Néanmoins, trouver le juste milieu de tolérance est problématique ; quels comportements sont acceptables et lesquels ne le sont pas ? Trop de tolérance peut être considérée comme du laxisme et peut conduire à un laisser faire, vecteur d'agitations.

Cette présentation contradictoire de deux formes différentes de management des classes difficiles cherche à montrer la complexité de l'intervention des enseignants d'EPS. Bien que différentes, chacune peut générer des résultats positifs. Cela invite à appréhender l'intervention en classe comme une adaptation circonstanciée présentant avantages et inconvénients. Dans cette lignée, cet article ne cherche pas à présenter des recettes miracles fonctionnant dans toutes les situations, issues d'une réflexion idéale sur l'enseignement, mais plutôt de montrer, à partir de récits d'expériences, comment des enseignants d'EPS parviennent à tenir leur classe tout en dispensant leurs contenus d'enseignement.

Le cadre théorique de l'action située permettant une analyse des pratiques vécues

Le cadre théorique de l'action située permettant une analyse des pratiques vécues

Le cadre théorique retenu est celui de l'action située (Durand, 2001), considérant que toute activité est une construction contextualisée de significations par l'acteur. Différentes études de cas ont été effectuées en EPS dans des établissements ÉCLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) appartenant à la politique d'Éducation Prioritaire. Ces établissements d'après la circulaire 2010[1] posent le plus de problèmes en termes de climat scolaire et de violence. Néanmoins nous refusons toute stigmatisation associant systématiquement éducation prioritaire et classe difficile. Ainsi les classes étudiées ont été considérées par leurs enseignants comme des classes particulièrement difficiles. Ces classes d'ÉCLAIR peuvent ainsi être emblématiques des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants d'EPS.

Pour comprendre les éléments déterminants de l'intervention de l'enseignant nous avons fait des enregistrements audio-visuels suivis d'entretiens d'auto confrontation (Theureau, 2006). D'une part, les enregistrements ont permis d'analyser les comportements de l'enseignant par rapport à ceux des élèves pendant l'ensemble des 30 leçons étudiées. De plus, conformément aux présupposés du cadre théorique, cela a permis de mettre en relation les actions de l'enseignant avec son environnement spatial et matériel. Ainsi durant les différents moments de la leçon, une relation à l'espace a pu être étudiée. Néanmoins, il n'a été fait aucune interprétation externe de la part du chercheur, la parole ayant été donnée aux acteurs. D'autre part, des entretiens d'auto confrontation ont été effectués. L'enseignant a été invité à commenter ses actions en étant confronté à leur propre image. Ces entretiens directifs ont permis d'accéder à la signification qu'il attribuait à ses actes et ainsi d'identifier ses préoccupations, perceptions et connaissances mobilisées dans l'action. De nombreuses précautions méthodologiques ont été suivies afin de recueillir l'expression la plus authentique de leur expérience favorisant le passage d'une position descriptive à une position réflexive. L'analyse de ces entretiens a permis d'identifier, par récurrence, certains déterminants typiques des actions professorales durant une leçon.

Résultats : une leçon structurée en trois périodes typiques

Les résultats montrent qu'in situ pour l'enseignant, la leçon est structurée selon trois périodes typiques : (a) la prise en main des élèves, (b) le cours dialogué et (c) les retours au calme. L'étude de chacune de ces périodes

1) Circulaire n°2010-096. (2010). Programme « Clair ». Paris: MEN. Consulté de http://www.education.gouv.fr/cid52643/mene1017616c.html

met en évidence des configurations typiques propres à l'intervention face à des classes difficiles.

Premièrement, deux types de prise en main sont repérés. Ils répondent au dilemme de mettre les élèves en activité et d'attendre le calme dans la classe. Dans un cas, l'enseignant se préoccupe d'en prendre le contrôle au plus tôt. Dès l'entrée dans le gymnase, il souhaite cadrer les agitations des élèves en les rassemblant et en attendant le silence. Il intervient nominativement auprès de ceux ayant un comportement déviant, sans hésiter à hausser théâtralement le ton. Il dit que, s'il n'arrive pas à les tenir au début du cours, cela risque de dégénérer très vite ; pour lui ils ont besoin de comprendre qu'ils entrent dans un lieu de travail impliquant une attitude adaptée.

Une autre manière typique de prise en main est récurrente chez plusieurs enseignants. Leur préoccupation est de mettre au plus vite les élèves en activité. Dès l'entrée dans le gymnase chacun lance les élèves dans un échauffement devenu routinier, identique pendant tout le cycle. Par exemple, en tennis de table, les élèves, en entrant, récupèrent une raquette attitrée et doivent s'échauffer sous forme « de tournante » en coopération puis en opposition. L'enseignant garde une position reculée permettant l'observation de tous. Il perçoit toute inactivité comme source de déviance ou de décrochage et intervient directement en convoquant l'intéressé. Il lui faut mettre les élèves au plus vite en activité, afin d'éviter les agitations et garantir beaucoup de temps moteur. Ces deux manières typiques de prise en main sont utilisées de manière caractéristique. Un enseignant les combine néanmoins. Il commence par regrouper les élèves avec la préoccupation de les contrôler, et, lorsqu'il perçoit que l'agitation demeure et que ses interventions lui font perdre beaucoup de temps et d'énergie, il bifurque vers la mise en activité rapide des élèves. Cet enseignant ne suit pas un fonctionnement systématique mais adapte son intervention en fonction de ses perceptions des difficultés rencontrées.

La deuxième phase de la leçon est le cours dialogué, se déroulant pendant les situations d'apprentissage. Là, l'enseignant se focalise sur le travail effectué et intervient de manière répressive en fonction d'une estimation coût/bénéfice tout en accordant une place importante au suivi de ses interventions. L'enseignant intervient de manière théâtrale pour mettre en valeur les bons comportements des élèves. Par exemple, l'un réussissant un renversement en gymnastique, il en profite pour le valoriser et le prendre en exemple tout en répétant les contenus d'enseignement attendus : *« C'est génial Tony, vous avez vu comme il est droit, là ses pieds sont alignés avec bassin et épaules, parfait ! »*. Ses interventions portent essentiellement sur les contenus pour attirer l'attention de tous sur le travail à effectuer ; il utilise avec parcimonie des interventions répressives. L'analyse montre que trois facteurs sont typiquement pris en compte lors de ces dernières. Tout d'abord, avant d'intervenir, il essaie d'estimer le coût en temps et en énergie que va lui prendre son intervention.

Extrait d'entretien d'auto confrontation du l'enseignant De. Il explicite sa tolérance du comportement d'un élève qui chante à genou dans un coin du praticable de gymnastique.

PROFESSEUR : *« À ce moment là, j'interviens pas, en fait avec lui le truc c'est que je vais pas user de l'énergie la dessus, surtout pour un truc comme ça, s'il veut pas faire l'exercice tant pis. Je vais essayer que tout le reste de la classe fonctionne, fasse l'exercice, à la limite s'il n'y a que lui qui ne le fait pas, c'est pas grave… »*

CHERCHEUR : *« Parce que c'est lui… ou alors si dans une classe tu as qu'un élève qui ne le fait pas ça va ? »*

PROFESSEUR : *« Ça dépend du gamin, lui je sais (que si j'interviens) je vais y passer 10 minutes et si je passe (beaucoup de temps) sur lui, il va commencer à entraîner les autres. »*

Cet extrait montre la démarche de l'enseignant avant d'intervenir. Il tente d'apprécier l'énergie à dépenser *« je vais pas user de l'énergie la dessus »* et le temps nécessaire *« je vais y passer 10 minutes »*. Il sait évaluer le coût de son intervention en fonction de l'importance des situations *« surtout pour un truc comme ça (…) le reste de la classe fonctionne »* et en fonction de sa connaissance des élèves *« Ça dépend du gamin, lui je sais »*.

Ensuite, le deuxième facteur organisant son intervention est le dilemme individu/collectif. Il est toujours partagé entre intervenir individuellement et laisser le reste de la classe sans surveillance et suivi. L'extrait précédant montre bien ces préoccupations contradictoires *« s'il veut pas faire l'exercice tant pis. Je vais essayer que tout le reste de la classe fonctionne. (…) si je passe (beaucoup de temps) sur lui, il va commencer à entraîner les autres »*.

Enfin, il sait qu'il est important d'assurer le suivi de ses interventions pour éviter de perdre la face. Il explicite que s'il reprend un élève, il est obligé de vérifier s'il fait bien ce qu'il a demandé. Lorsqu'il intervient, il contrôle la modification du comportement des élèves concernés en jetant divers coups d'œil pour voir s'ils n'en changent pas dès qu'il a le dos tourné. Le risque de ne pas assurer le suivi de ses interventions est de perdre du crédit face à eux qui n'accorderaient que peu d'importance à ce qu'il dit. La nécessité de ce suivi explique aussi le faible nombre de ses interventions répressives ; il lui serait difficile, voire impossible de donner suite à trop d'interventions. Ces résultats sur les interventions répressives est particulièrement intéressant car il est contre intuitif. En effet, face aux classes difficiles certains enseignants réussissent à dispenser des contenus et n'interviennent pas systématiquement de manière répressive, alors qu'on aurait pu croire en un rapport inversé contenu – répression face aux nombreuses agitations des élèves.

Troisièmement, l'analyse de l'activité de l'enseignant met en évidence une organisation particulière lors des retours au calme. Différents moments apparaissent dans la leçon (au milieu d'un exercice, entre les exercices ou en fin de la leçon) selon une configuration typique ; ils sont courts, imagés et personnalisés afin d'éviter le décrochage des élèves. Le plus souvent l'enseignant leur demande de s'asseoir devant lui afin d'éviter des déplacements sources d'agitation. Sa préoccupation est de maintenir l'attention et de transmettre les contenus essentiels. Ses interventions sont courtes, une à deux minutes. Il prend des exemples nominatifs pour attirer l'attention et précise, en entretien, qu'il doit être percutant et imagé car les élèves ont du mal à rester concentrés.

Enfin, le cadrage de l'espace est une préoccupation récurrente qui traverse ces trois périodes typiques. L'enseignant le considère comme propédeutique aux apprentissages en évitant, d'une part, la circulation des élèves et, d'autre part, en organisant clairement et visuellement l'espace de travail qui leur est dévolu. Dans la phase de prise en main et de retour au calme, il fait en sorte que les élèves soient proches de lui. La perception d'une répartition dispersée est le signe, pour lui, de non écoute et d'agitation potentielle. Certains enseignants utilisent les lignes tracées dans le gymnase pour bien préciser les zones qu'ils doivent occuper « vous devez vous assoir en face de moi devant la ligne bleue ». D'autres

utilisent des plots ou des tapis pour baliser l'espace à utiliser *« l'équipe jaune, vous vous mettez à la queue leu-leu derrière le plot jaune, l'équipe verte derrière le plot vert… »*. Ce placement des élèves n'est pas anecdotique pour lui ; il est garant d'une bonne distance de contrôle et d'une bonne écoute. Dans la phase de cours dialogué, il (re)organise sans arrêt les espaces de travail de manière à rendre leur usage clair et cadré. Au départ, il fait en sorte que l'organisation matérielle soit affordante du travail à effectuer, c'est-à-dire que la disposition des objets dans la salle aide à comprendre ce qu'il y a à faire et invite les élèves à un usage adapté. Par exemple, pour l'apprentissage de la roulade en gymnastique, il dispose un plan incliné contre le mur avec un tapis « sarneige » dans son prolongement, afin de faire comprendre que la position de départ se fait proche du mur. De plus, il est particulièrement vigilant à l'utilisation du matériel et, lorsqu'il intervient auprès d'un groupe, il vérifie en premier son bon placement. De même, en fonction des comportements constatés, il ajuste en permanence cette organisation. Par exemple, s'il s'aperçoit que la tâche planifiée ne cible pas suffisamment son objectif d'apprentissage initial, il adapte le matériel ou la consigne ; ou encore, s'il s'aperçoit que le matériel installé est souvent utilisé à mauvaise escient, il le retire. Par exemple, face à l'utilisation d'un tapis de réception comme source de plongeons, il fait le choix de le retirer. Il commente son intervention à la vidéo *« là tu vois (j'enlève le tapis), en fait ça fait plusieurs fois que je les vois faire n'importe quoi avec ce tapis, alors tant pis, je préfère l'enlever,… en fait il (le tapis) génère plus de déviance que de travail, alors c'est pas la peine »*. Ces résultats montrent, durant chaque phase de la leçon, une préoccupation permanente de l'enseignant vis-à-vis de l'organisation spatiale et matérielle source d'apprentissages ou de déviances.

Discussion

Ces constats ouvrent la discussion (a) sur l'intervention face à des classes difficiles et (b) sur la prise en compte de la leçon dans la formation. Les enseignants étudiés réussissent à faire cours en se focalisant sur le travail effectué et en limitant leurs interventions répressives. Ces stratégies d'intervention leur laissent du temps pour intervenir sur les contenus sans pour autant être laxistes face à toutes les déviances. Cela rejoint certaines études montrant « que l'utilisation réduite des remarques négatives des enseignants augmentait les comportements attendus et diminuait les décrochages des élèves » (Leflot et al., 2010, p. 869). De plus, ces résultats vont dans la continuité avec les écrits montrant que la leçon n'est pas une unité (Gal-Petitfaux, 2011) ; elle s'organise en différentes phases qui ont des configurations typiques. Pour chacune, les préoccupations et les interventions de l'enseignant sont différentes. Cela questionne la formation qui viserait l'acquisition par les futurs enseignants de stratégies d'intervention particulière pour chacune des trois phases de la leçon. Par exemple, comme le montre Lionel Roche dans ce même ouvrage, l'utilisation de la vidéo pourrait être une aide précieuse à la formation. Elle pourrait s'appuyer sur l'analyse de vidéos montrant d'autres enseignants d'EPS, que le stagiaire, intervenir face à des classe difficiles pendant ces différentes phases de la leçon.

Bibliographie

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines.* Paris: L'Harmattan.

Careil, Y. (1996). *Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les « banlieues »*, in Migrants formation, n° 106, 1996, p.8 à 26.

Davisse, A., et Rochex, J. Y. (1995). *« Pourvu qu'ils m'écoutent » : discipline et autorité dans la classe* ; mémoires professionnels d'Éveline Ducroquet, Christian Ganne, Olivera Kocic...[et al.]. Créteil, CRDP.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Éditions Revue EPS.

Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Education physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive (HDR non publiée). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Leflot, G., van Lier, P.A. C., Onghena, P., et Colpin, H. (2010). *The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game*, in Journal of abnormal child psychology, n°38, 2010, p.869 à 882.

Méard, J., Bertone, S., et Flavier, E. (2008). *How second-grade students internalize rules during teacher–student transactions: A case study*, in British Journal of Educational Psychology, n°78(3), 2008, p.395 à 410.

Monfroy, B. (2002). *La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire*, in Revue française de pédagogie, n° 140, 2002, p.33 à 40.

Monnier, N., et Amade-Escot, C. (2009). *L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile*, in Revue française de pédagogie, n°3, 2009, p.59 à 73.

Rouve, M. E., et Ria, L. (2008). *Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas*, in Travail et formation en éducation, n° 1, Consulté de http://tfe.revues.org/index565.html

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse, Octarès.